

Η σχολική μονάδα ως εστία επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών

Μαρία Λιακοπούλου

Περίληψη

Το αίτημα για αποτελεσματικότητα του σχολείου είναι συνυφασμένο με τη λειτουργία του σχολείου ως θεσμού και συνίσταται στην επιτυχή επίδραση της παρεχόμενης συστηματικής εκπαίδευσης στους μαθητές. Ωστόσο, οι διαρκώς διαμορφούμενες κοινωνικές, πολιτισμικές, πολιτικές και οικονομικές συνθήκες καθιστούν το έργο αυτό σύνθετο και απαιτητικό. Το σχολείο καλείται να αφογκράζεται τις συνθήκες αυτές για να προετοιμάζει τη νέα γενιά κατάλληλα, ώστε αυτή αφενός να αντεπεξέλθει και αφετέρου να διαμορφώσει αυτές τις νέες συνθήκες. Ο εκπαιδευτικός, στο πλαίσιο αυτό, αναλαμβάνει έναν πολλαπλό, σύνθετο και καθοριστικής σημασίας για την όλη εκπαιδευτική διαδικασία ρόλο. Στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού, προκειμένου να αντεπεξέλθει στον απαιτητικό αυτό ρόλο, στοχεύει η επιμόρφωση, και ειδικότερα η ενδοσχολική επιμόρφωση. Οι εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας συμβάλλουν πολλαπλά τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματικότητά τους, όσο και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Ο στόχος του κειμένου αυτού είναι διττός: α) να παρουσιαστεί ο θεωρητικός προβληματισμός για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας και β) να παρουσιαστεί –περιγραφικά αλλά κυρίως εν είδει αποτίμησης- η υποδράση «Ενδοσχολική επιμόρφωση» η οποία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (Πράξη: «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», 2010-2014).

Λέξεις κλειδιά: ενδοσχολική επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική μάθηση, κοινότητα μάθησης

Abstract

The request for the effectiveness of the school comes from the operation of the school as an institution. However, the unstable social, cultural, political and economic conditions make the task complex and challenging. The school must heed these conditions to prepare the new generation properly so that both can meet and to shape these new conditions. The teacher, in this context, assumes a multiple, complex and crucial role. The training, in particular the in-service training could contribute to the teacher to cope in this demanding role. The service training contributes both to the professional development of teachers and to improve the efficiency of the school. The aim of this text is twofold: a) to illustrate the theoretical discussion on the professional learning of teachers and b) occur - descriptive but mostly by way of valuation – the Action “In-service training”, which was implemented as part of Program “Training immigrants and repatriate students” (2010-2014) .

Key words: in- service training, staff development, professional learning, professional learning community

Εισαγωγή

Στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου επιδρούν πολλαπλοί παράγοντες (Creemers 1994, Teddlie & Reynolds 2000, Kyriakides 2008), μεταξύ των οποίων είναι και ο εκπαιδευτικός. Σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου και του εκπαιδευτικού διενεργείται πλούσια έρευνα και εκτεταμένη συζήτηση, η οποία, ωστόσο, δεν θα μπορούσε να παρουσιαστεί στο πλαίσιο του παρόντος κειμένου, καθώς υπερβαίνει τους στόχους του. Αποτελεσματικό, θα λέγαμε, είναι το σχολείο που επιτυγχάνει τους στόχους που το ίδιο θέτει, ανάλογα με τις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες τις οποίες καλείται να ικανοποιήσει. Είναι το σχολείο που καταφέρνει να αποκομίζει ο κάθε μαθητής του το μέγιστο δυνατό γι' αυτόν όφελος σε επίπεδο γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό. Το σχολείο που διασφαλίζει εκείνο το περιβάλλον και τις συνθήκες από τις οποίες ο κάθε μαθητής του μπορεί να επωφελείται στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Κατ' επέκταση αποτελεσματικός εκπαιδευτικός είναι αυτός που μπορεί να συμβάλλει στη μάθηση και ανάπτυξη του κάθε μαθητή. Ο 'αποτελεσματικός' εκπαιδευτικός μ' αυτή την έννοια δεν έχει ένα ρόλο που θα μπορούσε ad hoc να προσδιοριστεί. Ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός αφενός φέρει εις πέρας τα καθήκοντα που αναλαμβάνει, αξιοποιώντας τον γνωστικό του οπλισμό και ενεργοποιώντας κατά περίπτωση κατάλληλες πρακτικές, και αφετέρου υπερβαίνει τις υπάρχουσες πρακτικές, αξιολογεί και επαναπροσδιορίζει τη δράση του μέσα από μια διαρκή πορεία στοχασμού για τη βελτίωση του έργου του. Στη διαρκή αυτή πορεία στοχασμού και επαναπροσδιορισμού του εκπαιδευτικού έργου σημαντικό αρωγό μπορούν να αποτελέσουν πρακτικές επιμόρφωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας.

Το κείμενο αυτό εστιάζει στις δυνατότητες που έχουν ενδοσχολικές μορφές επιμόρφωσης να συμβάλλουν στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Ειδικότερα, στόχος του είναι να παρουσιάσει τον προβληματισμό για τις δυνατότητες και τα όρια ενδοσχολικών πρακτικών επιμόρφωσης. Ειδικότερα, στο *πρώτο μέρος* θα παρουσιαστεί ο θεωρητικός προβληματισμός για την επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Στο *δεύτερο μέρος* του κειμένου θα παρουσιαστεί – περιγραφικά, αλλά κυρίως εν είδει αποτίμησης- η υποδράση «Ενδοσχολική επιμόρφωση» η οποία υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Δράσης «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (Πράξη: «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών», 2010-2014).

Το σχολείο ως κοινότητα μάθησης: από την επαγγελματική μάθηση στην επαγγελματική ανάπτυξη

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι μια συνεχής διαδικασία η οποία ξεκινάει από τις αρχικές τους σπουδές και διαρκεί έως την αφυπηρέτησή τους. Η διαδικασία αυτή τείνει να είναι περισσότερο «άστατη» παρά ευθύγραμμη. Σύμφωνα με μια κανονιστική προσέγγιση η επαγγελματική ανάπτυξη αποτελεί μια σταδιακή βελτίωση της επαγγελματικής

συμπεριφοράς (Imants 2002: 717). Η επαγγελματική μάθηση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι αλληλένδετες σε τέτοιο βαθμό που συχνά οι όροι στη βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι. Ωστόσο, η επαγγελματική ανάπτυξη είναι έννοια ευρύτερη και απορρέει όχι μόνο από τις εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών, αλλά και από βιογραφικά στοιχεία, καθώς και από τις συνθήκες του ευρύτερου πλαισίου εργασίας.

Ακόμη, όμως, και αν δεν ταυτίζονται πλήρως οι δύο έννοιες, η επαγγελματική μάθηση αποτελεί βασική προϋπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης. Η επαγγελματική μάθηση στοχεύει -ή θα πρέπει να στοχεύει- στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, όλες οι εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών δεν συμβάλλουν απαραίτητα και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Κάποιες αρχές οργάνωσης των εμπειριών μάθησης που θα συνέβαλαν, ώστε αυτές να εκβάλλουν και σε βελτίωση του έργου τους είναι οι ακόλουθες:

α) Ανίχνευση και συνειδητοποίηση των προσωπικών άρρητων θεωριών: Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι ο κάθε εκπαιδευτικός έχει μια «προσωπική θεωρία», η οποία επιδρά – συνειδητά ή μη- στις επιλογές του, στις αναλύσεις της πραγματικότητας, στον τρόπο που αντιλαμβάνεται τη θεωρία και την έρευνα και η οποία κατευθύνει τη μελέτη και τη δράση του (Carr & Cemis 1997, Fullan 1993). Οι εκπαιδευτικοί έχουν επαφή με το επάγγελμα και διαμορφωμένη σε κάποιο βαθμό εικόνα γι' αυτό από την εμπειρία τους ως μαθητών. Η πολυετής αυτή επαφή με το επάγγελμα δημιουργεί εικόνες και απόψεις, οι οποίες είναι τόσο καλά εδραιωμένες, ώστε λειτουργούν συχνά ως φίλτρα σε ό,τι θα διδαχθεί ο εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια των συστηματικών σπουδών του και συχνά υπερισχύουν έναντι παιδαγωγικών θεωριών ή σχετικών ερευνών («μαθητεία της παρατήρησης») (Lortie 1975). Μάλιστα από ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί μέσα από την εμπειρία διαμορφώνουν και στρεβλές αντιλήψεις για το επάγγελμα του εκπαιδευτικού και το ρόλο τους, π.χ. οι εκπαιδευτικοί υπερεκτιμούν τη συμβολή της προσωπικότητας στην άσκηση του έργου του εκπαιδευτικού (Paine 1990), αντιλαμβάνονται τη διδασκαλία ως μεταφορά γνώσεων στους μαθητές (Feiman-Nemser & Buchman 1989, Richardson 1996). Επίσης, κάποιοι όροι (π.χ. αξιολόγηση, ομαδική διδασκαλία) είναι οικείοι στους εκπαιδευτικούς και αυτό τους εμποδίζει να κατανοήσουν βαθύτερα τις ίδιες έννοιες και να αντιληφθούν διαφορετικές αποχρώσεις τους (Kennedy 1999). Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι απλώς διεκπεραιωτές, αλλά ως επαγγελματίες έχουν συγκεκριμένο κώδικα ηθικής με τον οποίο ενεργούν ανάλογα απέναντι στους 'πελάτες' (Για περισσότερα βλ. Darling-Hammond 1988, Terchart 1998, Παπανασούμ 2003). Για παράδειγμα, ο εκπαιδευτικός καλείται να δώσει απαντήσεις σε ερωτήματα όπως: Ποιες πρακτικές θα υιοθετήσει απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές; Πως ενεργεί όταν οι προσωπικές του ιδεολογικές παραδοχές έρχονται σε σύγκρουση με αυτές του σχολείου όπου εργάζεται, με αυτές των γονέων κ.λπ.; Ποια στάση θα κρατήσει απέναντι σε καινοτομίες; Σε τέτοιου είδους ερωτήματα ο εκπαιδευτικός ως επαγγελματίας δεν αρκεί να λειτουργεί διαισθητικά, αλλά σύμφωνα με ένα συγκροτημένο σύστημα αξιών και αρχών, το οποίο να μεν εκφράζει τις προσωπικές θεωρίες του κάθε εκπαιδευτικού, αλλά δεν μπορεί να αντιτίθεται και σε αρχές οι οποίες απορρέουν από την επιστημονική θεωρία και έρευνα.

β) Σύνδεση ακαδημαϊκής θεωρίας- διδακτικής πράξης: Η εμπειρία που αποκτάται μέσα από την πράξη, χωρίς θεμελίωση σε σχετικές θεωρίες και έρευνες, οδηγεί τους εκπαιδευτικούς

σε μίμηση συμπεριφορών και ενεργειών που βασίζονται στην ανάμνηση δικών τους δασκάλων ή αποτελούν αυτοσχέδιες στρατηγικές επιβίωσης. Βασικό ζητούμενο είναι οι εκπαιδευτικοί να συνδέουν τη θεωρία με την πράξη, να εφαρμόζουν και να αξιοποιούν στο έργο τη γνώση (problem of enactment) (Andrew & Schwab 1995, Kennedy 1999). Η αξιοποίηση των γνώσεων στην πράξη δεν νοείται ως απλή εφαρμογή όσων μαθαίνουν οι εκπαιδευτικοί, αλλά οι σύγχρονες συνθήκες και οι απαιτήσεις για το ρόλο του εκπαιδευτικού καθιστούν αναγκαίο έναν «αυτοσχεδιασμό» βάσει των εκάστοτε συνθηκών και των εφοδίων που οι εκπαιδευτικοί αποκτούν μέσω των σπουδών τους (Sawyer 2004). Από έρευνες προκύπτει ότι οι εμπειρίες μάθησης για την απόκτηση γνώσεων ως απομνημόνευση διαφέρουν από τις εμπειρίες που απαιτούνται προκειμένου να αποκτηθεί γνώση που εκβάλλει σε πράξη (Donovan et al. 1999). Η αξιοποίηση των γνώσεων στην πράξη προϋποθέτει μεταξύ άλλων εξοικείωση με ένα σώμα γνώσεων (γεγονότα και θεωρίες), κατανόηση αυτών των γνώσεων, αλλά και κατανόηση της σύνδεσης μεταξύ των επιμέρους γνώσεων, καθώς και τοποθέτησή τους σε ένα «γνωστικό χάρτη», και τέλος οργάνωση της γνώσης προκειμένου αυτή να είναι αξιοποιήσιμη στην πράξη (Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2005: 370-375).

γ) *Πρώθηση του στοχασμού*: Ως στοχασμός, νοείται μια διαρκής διαδικασία ανάλυσης της διδακτικής πράξης, κατά την οποία ο εκπαιδευτικός εκτιμά το ιδιαίτερο πλαίσιο στο οποίο καλείται κάθε φορά να ασκήσει το διδακτικό και παιδαγωγικό του έργο και διαμορφώνει ανάλογα τις επιλογές του. Είναι κάτι παραπάνω από μια κατάσταση αμφιβολίας, αμηχανίας, στην οποία περιέρχεται ο εκπαιδευτικός λόγω δυσκολιών για τις οποίες καλείται να βρει λύσεις. Αποτελεί βασική προϋπόθεση για την κατανόηση της συνθετότητας της παιδαγωγικής διαδικασίας, την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων, στρατηγικών, μέσων κ.λπ. ανάλογα με τους στόχους διδασκαλίας, τις ανάγκες των μαθητών, τις προσωπικές αντιλήψεις και το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο συντελείται η παιδαγωγική διαδικασία (Καλαϊτζοπούλου 2001, Μαρσαγγούρας & Χέλμης 2002). Επιπλέον, ο κριτικός στοχασμός υπερβαίνει την ανάλυση τεχνικών θεμάτων της διδασκαλίας και επικεντρώνεται σε ερωτήματα αναφορικά με την επίδραση των διδακτικών επιλογών στη διασφάλιση κοινωνικής δικαιοσύνης, ισότητας κ.λπ. Τέλος, ο στοχασμός είναι ένα μέσο κατανόησης του 'εαυτού', αναγνώρισης των γνώσεων, των αξιών και των αντιλήψεων που διαθέτει ο κάθε εκπαιδευτικός, καθώς και ένα μέσο ελέγχου και προώθησης της προσωπικής του ανάπτυξης (Graham & Phelps 2003, Parson & Stephenson 2005, Minott 2008).

Τεχνικές επιμόρφωσης, ενδεικτικά, οι οποίες συμβάλλουν στη συνειδητοποίηση των προσωπικών άρρητων θεωριών, στη σύνδεση θεωρίας- πράξης και προωθούν τον στοχασμό και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι οι ακόλουθες:

α) σεμιναριακού τύπου μαθήματα, στα οποία κεντρικοί ομιλητές είναι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί που παρουσιάζουν και συζητούν σχετικές προσωπικές εμπειρίες, π.χ. αντιμετώπιση συγκρουσιακών καταστάσεων μεταξύ της δικής τους φιλοσοφίας και κεντρικά καθορισμένων προδιαγραφών ή των προσδοκιών γονέων, στελεχών διοίκησης, συναδέλφων κ.λπ. (Baron et al. 1996: 1113, 1116)

β) οργάνωση πρακτικής άσκησης ή εφαρμογών με στόχο τη 'σκόπιμη', 'στοχοκεντρική' και διαθεματική διδασκαλία. Δηλαδή, ο επιμορφούμενος καλείται να επιλέξει τις μεθόδους και τα μέσα διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη του το εκάστοτε πλαίσιο και τις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών που θα διδάξει. Στόχος είναι οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν τα

εφόδια που θα τους επιτρέψουν να απαντούν σε ερωτήματα όπως ‘τι θέλω να πετύχω με τη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών’, ‘ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας ως προς τον τρόπο που μαθαίνουν’, ‘ποια θα ήταν η πιο αποτελεσματική μέθοδος’, ‘ποια είναι τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της μεθόδου’, ‘ποιοι μαθητές θα επωφεληθούν λιγότερο και ποιοι περισσότερο από τη συγκεκριμένη μέθοδο’, ‘ποιοι παράγοντες του πλαισίου ευνοούν ή παρεμποδίζουν τη χρήση της’, ‘πότε θα ξέρω αν η μέθοδος απέδωσε και πως θα το καταλάβω’ (Baron et al. 1996: 1121-1124)

γ) εργαστηριακές πρακτικές, όπως παρατήρηση μιας διδασκαλίας και ανατροφοδότηση, σχεδιασμένη άσκηση σε συγκεκριμένες δεξιότητες, προσομοίωση, οργάνωση φακέλου (πορτφόλιο), εστιάζουν σε συγκεκριμένες διδακτικές ενέργειες και φαίνεται να συμβάλουν στην αυτοπεποίθηση των εκπαιδευτικών (Knowles & Holt-Reynolds 1991: 109). Επίσης, η κατάλληλη οργάνωσή τους μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια της αναστοχαστικής ικανότητάς τους, καθώς και της ικανότητάς τους να αντλούν από τη θεωρία και την έρευνα για τη διαμόρφωση της παιδαγωγικής και διδακτικής πράξης (Baron et al. 1996: 1130-1131)

δ) ‘μελέτη περιπτώσεων’, καθώς δίνεται η δυνατότητα να παρουσιαστούν με λεπτομέρειες ειδικές πραγματικές περιστάσεις, οι οποίες χρήζουν ιδιαίτερου χειρισμού και τις οποίες οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναλύσουν, να ερμηνεύσουν και στη συνέχεια να τις διαχειριστούν επιλέγοντας κατάλληλες τεχνικές (Darling-Hammond & Baratz-Snowden 2005: 48-49). Οι ‘περιπτώσεις’ μπορούν να αξιοποιηθούν πολλαπλά, όπως για παράδειγμα: για να απεικονιστεί και να διαφανεί η συνθετότητα της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης μέσα από συγκεκριμένα παραδείγματα, για να δοθεί ένα περιστατικό που χρήζει ειδικών χειρισμών, ως «προβληματική περίπτωση», ως πρόβλημα προς επίλυση, για να αναλυθούν προσωπικές αφηγήσεις ή «ιστορίες» εκπαιδευτικών (Carter & Anders 1995: 578-583, Ball & Cohen 1999).

Οι παραπάνω τεχνικές δεν είναι εύκολο να αξιοποιηθούν σε κάθε μορφή επιμόρφωσης, όπως για παράδειγμα σε ένα ταχύρρυθμο σεμινάριο το οποίο παρακολουθεί μια εξαιρετικά ανομοιογενής ομάδα εκπαιδευτικών ως προς τις ανάγκες, το προφίλ και τις εμπειρίες. Πρόσφορο έδαφος για την αξιοποίηση των τεχνικών αυτών παρέχει η ενδοσχολική επιμόρφωση, καθώς απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν στο ίδιο σχολείο και οι οποίοι έχουν κοινές ανάγκες που απορρέουν από το κοινό πλαίσιο εργασίας, πέραν των όποιων ατομικών διαφοροποιήσεων. Επίσης, η ενδοσχολική επιμόρφωση μπορεί να έχει μεγαλύτερη διάρκεια και εν δυνάμει να είναι διαρκής στην περίπτωση που η ομάδα των εκπαιδευτικών θα μνηθεί σταδιακά στη διαδικασία. Τέλος το πεδίο εφαρμογής της γνώσης είναι ‘παρόν’ και κοινό για όλους τους συμμετέχοντες. Η ενδοσχολική επιμόρφωση δίνει τη δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να αξιολογήσει τα όρια της όποιας θεωρίας, δοκιμάζοντάς την σε ένα πολύ συγκεκριμένο πλαίσιο, αυτό του σχολείου του. Επίσης, διασφαλίζει τον απαιτούμενο χρόνο (μπορεί να έχει διάρκεια) και τον απαιτούμενο χώρο (υλοποιείται στο σχολείο), προκειμένου ο εκπαιδευτικός να δοκιμάσει στην πράξη όσα μαθαίνει, να στοχαστεί πάνω στην δράση του και να την επαναπροσδιορίσει αν χρειαστεί. Κάποιες από τις ‘πρακτικές’ επαγγελματικής μάθησης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας είναι οι εξής (Lieberman & Miller 1999: 73):

- κύκλοι συζητήσεων
- ομάδες μελέτης

- δίκτυα μάθησης
- συνεργασία με ειδικούς
- άσκηση ανά ζεύγη
- συνεργατική διδασκαλία
- υποστήριξη από «κριτικό φίλο»
- συλλογή και ανάλυση δεδομένων
- έρευνα δράσης
- αυτοαξιολόγηση
- ενδοσχολικά σεμινάρια/ εργαστήρια

Οι πρακτικές αυτές συμβάλλουν στην επαγγελματική μάθηση των εκπαιδευτικών μέσω μιας συστηματικής ανατροφοδότησης για το έργο τους. Οι σκοποί των μαθημάτων, το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά εγχειρίδια σχεδιάζονται κεντρικά. Οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που καλούνται να φέρουν εις πέρας ένα διδακτικό έργο, λαμβάνοντας ως δεδομένα τα παραπάνω και καλούνται να αξιολογήσουν το έργο αυτό. Συνήθως, η αξιολόγηση γίνεται από τον κάθε εκπαιδευτικό ατομικά μέσω των επιδόσεων των μαθητών και εστιάζει είτε στις επιδόσεις των μαθητών στο δικό του μάθημα είτε στη δική του διδασκαλία (Imants 2002: 723). Μέσω των πρακτικών ενδοσχολικής επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να μπουν σε μια πιο συστηματική διαδικασία αναστοχασμού, να δουν τους μαθητές τους πιο σφαιρικά ως μαθητές του συγκεκριμένου σχολείου και όχι μόνο ως μαθητές στο δικό τους μάθημα, να αντιληφθούν πως άλλες παράμετροι πέραν της δικής τους διδασκαλίας επιδρούν στις επιδόσεις και τη συμπεριφορά των μαθητών (π.χ. επιδόσεις σε άλλα μαθήματα, σχολική ζωή, οι κανόνες του σχολείου, η κουλτούρα και το κλίμα του σχολείου).

Επίσης, οι ενδοσχολικές πρακτικές επιμόρφωσης ενισχύουν τη συνεργασία και το κλίμα συλλογικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας. Η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών ενός σχολείου ποικίλλει ανάλογα με το βαθμό αλληλεξάρτησης. Μπορεί να περιορίζεται στην απλή αφήγηση ιστοριών και στην ανταλλαγή ιδεών και υλικού έως την κοινή προσπάθεια αντιμετώπισης δυσκολιών και προκλήσεων, την αμοιβαία ενδυνάμωση, το συλλογικό προβληματισμό (Little 1990). Δεν είναι εύκολο να καλλιεργηθεί σε ένα σύλλογο εκπαιδευτικών μια κουλτούρα ουσιαστικής συνεργασίας. Απαιτείται όλοι οι εκπαιδευτικοί σε κάποιο βαθμό να προσαρμόσουν τις πρακτικές τους για να πετύχουν κοινούς στόχους, να συνεργαστούν, να ακολουθήσουν συλλογικές αποφάσεις που ενδεχομένως αντιτίθενται στα πιστεύω και στις αντιλήψεις τους, να εκφράσουν ανοιχτά προσωπικές αντιλήψεις, να βγουν από την «ιδιωτικότητά» τους, ακόμη και να αποδεχθούν αδυναμίες τους (Imants 2002: 724, Louis & Marks 1998). Οι ενδοσχολικές πρακτικές μάθησης παρέχουν τα 'εργαλεία' για την ενίσχυση του κλίματος συνεργασίας, όπως η συνδιδασκαλία, η τήρηση κοινού ημερολογίου, η αλληλοπαρατήρηση, οι κύκλοι συζητήσεων, ο κριτικός φίλος, ο κοινός αναστοχασμός κ.λπ. (Berry et al. 2005, Phillips 2003). Μέσω της ενδοσχολικής επιμόρφωσης οι εκπαιδευτικοί αποκτούν κοινές γνώσεις και σε κάποιο βαθμό κοινό επαγγελματικό κώδικα, οικειοποιούνται κοινές αρχές, κοινή αντίληψη για τους μαθητές και την ικανότητά τους να μαθαίνουν, το δικό τους ρόλο, το ρόλο των γονέων, την κουλτούρα του σχολείου. Εκφράζουν προβληματισμούς και αδυναμίες, οι οποίες ερμηνεύονται και πλαισιώνονται από τη σχετική θεωρία και ταυτόχρονα ανακαλύπτουν ότι και οι συνάδελφοί τους έχουν τους ίδιους προβληματισμούς. Η διαδικασία

αυτή τους απενοχοποιεί, τους κάνει να αισθάνονται λιγότερο μόνοι και δημιουργεί την ετοιμότητα για περαιτέρω συνεργασία με τους συναδέλφους. Η έρευνα έδειξε ότι η μάθηση είναι «επιτυχής» όταν γίνεται αντιληπτή ως συλλογική, συνεχής προσπάθεια, στο πλαίσιο της οποίας οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται εμπειρίες επιτυχίας και μαθαίνουν ο ένας από τον άλλο (Glazer & Hannafin 2006: 180).

Η επαγγελματική μάθηση στο σχολείο συμβάλλει αποτελεσματικά και στη βελτίωση της διδασκαλίας και των παιδαγωγικών πρακτικών των εκπαιδευτικών. Από έρευνες που υλοποιούνται τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια προκύπτει ότι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε ενδοσχολικές διαδικασίες μάθησης υιοθετούν περισσότερο μαθητοκεντρικές μεθόδους διδασκαλίας, διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους προκειμένου να την προσαρμόσουν στις ανάγκες και το προφίλ των μαθητών, χρησιμοποιούν σε μεγαλύτερο βαθμό εποπτικά μέσα διδασκαλίας, προσπαθούν να διαμορφώσουν ένα περισσότερο υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης για όλους τους μαθητές. Μάλιστα στο πλαίσιο των ίδιων ερευνών διαπιστώθηκε ότι η βελτίωση των παιδαγωγικών και διδακτικών πρακτικών συνέβαλαν πολύ σημαντικά - εντυπωσιακά σε κάποιες περιπτώσεις- στις επιδόσεις των μαθητών (για μια ανασκόπηση σχετικών ερευνών βλ. Vescio et al. 2008).

Επίσης, η ενδοσχολική επιμόρφωση διαφοροποιείται από άλλες μορφές επιμόρφωσης, καθώς αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου ανάπτυξης του σχολείου, ένα μέσο για τη βελτίωση του έργου του σχολείου (Παπαναούμ 2007: 257-260). Ως αποτελεσματικότητα του σχολείου νοείται ο βαθμός στο οποίο το κάθε σχολείο επιτυγχάνει τους στόχους που το ίδιο θέτει, ανάλογα με το προφίλ των μαθητών και τις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα ή στο ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο βρίσκεται. Αυτό συνεπάγεται ότι η κάθε σχολική μονάδα οριοθετεί την αποτελεσματικότητά της, θέτει στόχους, σχεδιάζει την επίτευξή τους, αξιολογεί την επίτευξη των στόχων αυτών και επανασχεδιάζει. Καθοριστικός παράγοντας στην πορεία αυτή του σχολείου είναι οι ίδιοι εκπαιδευτικοί και η ετοιμότητά τους να αντεπεξέλθουν στις ανάγκες του σχολείου. Η ενδοσχολική επιμόρφωση, λοιπόν, αποτελεί βασική προϋπόθεση προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να καταρτιστούν και να ενδυναμωθούν, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στην προσπάθεια τους για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου του σχολείου τους.

Η ενδοσχολική επιμόρφωση στο πλαίσιο της Δράσης (2010-2013)

Σχεδιασμός, οργάνωση και μεθόδευση της επιμόρφωσης

Στο έργο «Εκπαίδευση αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών» (2010- 2014) υλοποιήθηκαν ποικίλες δράσεις με στόχο την προώθηση της ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία, μεταξύ των οποίων και η Δράση «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας» (για περισσότερα βλ. <http://www.diapolis.auth.gr/>). Μια από τις μορφές επιμόρφωσης που υιοθετήθηκαν στο πλαίσιο της Δράσης αυτής, είναι η ενδοσχολική επιμόρφωση. Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως μια μορφή ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού μιας διδακτικής μονάδας εμφανίζεται στις αρχές της δεκαετίας του 1980, ενώ στην Ελλάδα υιοθετείται ως

πρακτική ήδη από το 1997. Οι Ξωχέλλης & Παπαναούμ σχεδιάζουν και υλοποιούν ένα πανελλαδικής εμβέλειας πρόγραμμα ενδοσχολικής επιμόρφωσης (για περισσότερα βλ. Ξωχέλλης & Παπαναούμ 2000). Παρά την αναγνωρισμένη συμβολή αυτής της μορφής επιμόρφωσης, δυστυχώς μέχρι και σήμερα δεν έχει γενικευθεί και αποτελεί ακόμη θέμα συζήτησης και ζητούμενο.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, της υποδράσης «Ενδοσχολική Επιμόρφωση», κατά το διάστημα Φεβρουαρίου 2010 – Ιουνίου 2013, έγιναν 214 σεμινάρια, στα οποία συμμετείχαν 6.000 περίπου εκπαιδευτικοί από 460 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ δίδαξαν 113 επιμορφωτές. Ενδεικτικές θεματικές των σεμιναρίων ήταν οι εξής: Διδασκαλία και αγωγή στο πολυπολιτισμικό σχολείο, Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα και τεχνικές επικοινωνίας, Προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής ένταξης, Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μικτές τάξεις, Συνεργασία σχολείου-γονέων, Πολυπολιτισμικότητα και εφηβεία, Κατανόηση του «άλλου» και διαπολιτισμική προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος, Προωθώντας την αλληλεπίδραση στο πολυπολιτισμικό σχολείο, Μεθόδευση και μέσα διδασκαλίας στην πολυπολιτισμική τάξη, Μεθόδευση διδασκαλίας και αξιολόγηση επίδοσης στο πολυπολιτισμικό σχολείο.

Κατά την υλοποίηση των ενδοσχολικών επιμορφώσεων δόθηκε έμφαση στην ενίσχυση της σχολικής μονάδας ως εστίας μάθησης και διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Απώτερος στόχος ήταν να ενδυναμωθεί η κουλτούρα μάθησης, ανάπτυξης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων. Πιο συγκεκριμένα στόχοι των ενδοσχολικών επιμορφώσεων ήταν: α) η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην επιλογή ή/και στη διαμόρφωση διδακτικών πρακτικών οι οποίες θα διευκολύνουν τη μάθηση όλων των μαθητών, β) η υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην επιλογή ή/και στη διαμόρφωση παιδαγωγικών χειρισμών και δραστηριοτήτων οι οποίες θα συμβάλλουν στη μείωση των προκαταλήψεων και στην ενδυνάμωση της κουλτούρας του σχολείου, γ) η ενίσχυση του κλίματος συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, δ) η δημιουργία κουλτούρας διαρκούς επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο *σχεδιασμός* και η υλοποίηση των επιμορφωτικών σεμιναρίων γινόταν σε στενή συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου, προκειμένου τα σεμινάρια να ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες και προτεραιότητες των επιμορφούμενων¹. Ειδικότερα, η *πορεία* διεξαγωγής ενός σεμιναρίου ήταν η εξής:

- Ενημέρωση του διευθυντή του σχολείου: ο διευθυντής του σχολείου ενημερώνεται εγγράφως, αλλά και τηλεφωνικά, για τη φιλοσοφία, τους στόχους και τη διαδικασία οργάνωσης της ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Ο ίδιος σε μια πρώτη φάση αναλαμβάνει να διαμεσολαβήσει ανάμεσα στον επιστημονικό υπεύθυνο από πλευράς Πανεπιστημίου και το σύλλογο διδασκόντων.
- Ενημέρωση & ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών: σε ολομέλεια του συλλόγου διδασκόντων ο διευθυντής ενημερώνει σχετικά τους εκπαιδευτικούς και στη συνέχεια ορίζεται από τους εκπαιδευτικούς ένας συνάδελφός τους ως σύνδεσμος,

¹ Τα σχολεία στα οποία οργανώθηκαν και υλοποιήθηκαν ενδοσχολικές επιμορφώσεις είχαν εκδηλώσει ενδιαφέρον συμμετοχής μετά από πρόσκληση που απευθύνσαμε σε όλα τα σχολεία της επικράτειας, στα οποία φοιτά υψηλό ποσοστό παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

προκειμένου να διευκολυνθεί η επικοινωνία μεταξύ του συλλόγου διδασκόντων και του υπευθύνου από πλευράς Πανεπιστημίου.

- Καταγραφή επιμορφωτικών αναγκών και ορισμός της θεματικής του επιμορφωτικού σεμιναρίου: για την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών δίνονται στο σχολείο δύο εργαλεία, ένα εργαλείο που στοχεύει στην καταγραφή του γενικότερου προφίλ του σχολείου (βλ. Παράρτημα 1) και ένα εργαλείο για την καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών (βλ. Παράρτημα 2). Καταγράφονται σε μια πρώτη φάση οι ατομικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού με τη συμπλήρωση του σχετικού εργαλείου, ενώ στη συνέχεια, και αφού έχει γίνει επεξεργασία των συμπληρωμένων εργαλείων, ο σύλλογος καταλήγει στη θεματική επιμόρφωσης που ανταποκρίνεται στις τρέχουσες ανάγκες της σχολικής μονάδας.

Η διαδικασία αυτή αποδεικνύεται εξαιρετικά ωφέλιμη, για πολλούς λόγους: εξειδικεύονται οι ανάγκες του σχολείου, ή σε κάποιες περιπτώσεις η συζήτηση αποτελεί αφορμή να συνειδητοποιηθούν ανάγκες, δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να μιλήσουν μεταξύ τους για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και διασφαλίζεται ένα θετικό κλίμα για την επιμόρφωση, καθώς ενισχύεται η δέσμευση των συμμετεχόντων και τα κίνητρά τους για παρακολούθηση των σεμιναρίων. Στη διαδικασία αυτή της καταγραφής αναγκών βοηθά ιδιαίτερα η περαιτέρω προφορική συζήτηση με τον διευθυντή ή εκπρόσωπο του σχολείου, η οποία έχει ως στόχο καταρχάς να επικυρωθεί το ενδιαφέρον για τις προτεινόμενες θεματικές και ημερομηνίες, αλλά αποδεικνύεται πιο ουσιαστική απ' ό,τι αρχικά είχε προβλεφθεί. Από αυτή την επικοινωνία συχνά προκύπτουν στοιχεία για τις ιδιαιτερότητες της κάθε σχολικής μονάδας π.χ. καχυποψία και ενδοιασμοί κάποιων εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση, ανάγκη για βιωματική προσέγγιση, ιδιαιτερότητες του σχολείου, κίνητρα συμμετοχής στην επιμόρφωση. Συνεπώς, εμπλουτίζεται η εικόνα για το σχολείο. Παράλληλα, μαζί με τις θεματικές που προκύπτουν ως προτεραιότητα του συγκεκριμένου σχολείου, ο σύνδεσμος διερευνά και καταλήγει από κοινού με το σύλλογο διδασκόντων στις ημέρες και ώρες που θεωρούν καταλληλότερες για την υλοποίηση της επιμόρφωσης. Οι πληροφορίες αυτές, καθώς και οποιαδήποτε άλλη πληροφορία κρίνεται αναγκαία από τον σύνδεσμο και το σύλλογο διδασκόντων, προκειμένου η επιμόρφωση να ανταποκρίνεται στις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας, καταγράφονται σε μια φόρμα η οποία μας αποστέλλεται.

- Σχεδιασμός και οργάνωση του σεμιναρίου: ακολουθεί η εξεύρεση κατάλληλων επιμορφωτών και ο σχεδιασμός χρονοδιαγράμματος του σεμιναρίου. Οι επιμορφωτές επιλέγονται από μητρώο επιμορφωτών με κριτήρια τη θεματική που προκρίνει το σχολείο και τις ιδιαίτερες ανάγκες του (π.χ. ανάγκη ψυχολόγου). Ακολουθεί λεπτομερής ενημέρωση των επιμορφωτών από τον επιστημονικό υπεύθυνο για τη φιλοσοφία της συγκεκριμένης μορφής επιμόρφωσης, για το προφίλ του σχολείου και για τις ανάγκες και τις προτεραιότητες των εκπαιδευτικών. Ο ακριβής χρόνος διεξαγωγής του σεμιναρίου ορίζεται σε συνεργασία με το σύλλογο διδασκόντων. Πριν από την υλοποίηση του σεμιναρίου επιδιώκεται να έρθουν σε επαφή οι επιμορφωτές με το σύνδεσμο, με στόχο η επιμόρφωση να εστιάσει ακόμη περισσότερο στις ανάγκες του σχολείου.

- Διεξαγωγή του σεμιναρίου: τα σεμινάρια υλοποιούνται πάντα στο χώρο του σχολείου. Από την πλευρά της Δράσης ετοιμάζονται και αποστέλλονται οι φάκελοι με το επιμορφωτικό υλικό. Ωστόσο, την οργάνωση και το συντονισμό του σεμιναρίου αναλαμβάνει ο διευθυντής και ο σύνδεσμος του σχολείου (π.χ. εξεύρεση και επιμέλεια του χώρου, διασφάλιση εξοπλισμού, ενημέρωση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, πρόσκληση εκπαιδευτικών από άλλα σχολεία, συμπλήρωση και αποστολή των παρουσιολογίων, συμπλήρωση και αποστολή των φύλλων αξιολόγησης του σεμιναρίου).
- Αξιολόγηση. Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από επιμορφούμενους και επιμορφωτές (βλ. Παράρτημα 3)

Η ενδοσχολική επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών

Το κάθε σεμινάριο αξιολογήθηκε από τους επιμορφούμενους ως προς το περιεχόμενο του, τη μεθόδευση, το υλικό που δίνεται και το κλίμα. Από την επεξεργασία 4.000 περίπου φύλλων αξιολόγησης προκύπτει αρκετά σαφής εικόνα για τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες των σεμιναρίων, καθώς και για την αποτελεσματικότητά τους. Επίσης, οι προτάσεις των συμμετεχόντων για βελτίωση αποτελούν μια εξαιρετικά χρήσιμη ανατροφοδότηση για το σχεδιασμό ανάλογων σεμιναρίων. Ας σημειωθεί ότι το φύλλο αξιολόγησης αποτελούνταν από ανοιχτές ερωτήσεις, ενώ οι απαντήσεις αναλύθηκαν ποιοτικά με τη μέθοδο της δόμησης περιεχομένου και της πρότυπης δόμησης. Από την επεξεργασία των φύλλων αξιολόγησης προκύπτουν ενδιαφέρουσες πληροφορίες αναφορικά με το τι αποκόμισαν οι επιμορφούμενοι, πώς αξιολογούν τη μεθόδευση των σεμιναρίων, καθώς και χρήσιμες προτάσεις από τους ίδιους για τη βελτίωση ανάλογων μελλοντικών επιμορφωτικών δράσεων.

Τι αποκόμισαν οι επιμορφούμενοι;

Η πλειοψηφία των επιμορφούμενων εντοπίζουν τα οφέλη που αποκόμισαν σε *επίπεδο γνωστικό*. Αν προσπαθήσουμε να κλιμακώσουμε τα οφέλη θα λέγαμε ότι το ελάχιστο που φαίνεται να κερδίζουν οι συμμετέχοντες είναι η ανάμνηση πρότερης γνώσης, η συστηματοποίηση ήδη υπάρχουσας γνώσης, η επίλυση αποριών και η εμβάθυνση σε κάποια θέματα για τα οποία υπήρχε ήδη μια σχετική ενημέρωση. Σε αρκετές, ωστόσο, περιπτώσεις, οι συμμετέχοντες αποκτούν νέες γνώσεις και εμπλουτίζουν τις πρακτικές τους. Στην αξιοποίηση της νέας γνώσης, συνέβαλε το γεγονός ότι στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης είναι πιο εφικτό να συζητηθούν 'περιπτώσεις' π.χ. περιστατικών, προβλημάτων, μαθητών. Χαρακτηριστικές αναφορές είναι οι ακόλουθες: «*Ουσιαστικό περιεχόμενο με ιδιαίτερη χρηστικότητα και μεγάλη 'αντανάκλαση' στην καθημερινή σχολική ζωή*», «*Ήδη χρησιμοποίησα ένα βιωματικό παιχνίδι στην τάξη στο οποίο οι μαθητές αντέδρασαν θετικά*», «*Σε επίπεδο γνωστικό, θα έλεγα πως ταξινόμησα και κατηγοριοποίησα στο μυαλό μου κάποιες έννοιες, έμαθα καινούργια πράγματα, αλλά και μέσα από τις ασκήσεις-παραδείγματα ανακάλυψα άλλους τρόπους προσέγγισης των πραγμάτων, που με οδήγησαν σε μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση. Πήρα ιδέες εφαρμογής από τα παραδείγματα, που ήταν πραγματικά ρεαλιστικά, αλλά και τρόπους αντιμετώπισης των συγκρουσιακών σχέσεων. Επίσης, πρέπει να τονίσω πως τέτοιες επιμορφώσεις προσφέρουν μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση*».

Σημαντικότερη, ωστόσο, είναι η επίδραση της ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε επίπεδο *στάσεων* των εκπαιδευτικών. Συχνά αναφέρεται ότι το σεμινάριο τους ενεργοποίησε, τους κινητοποίησε για να αναζητήσουν νέες γνώσεις και πρακτικές. Σε άλλες περιπτώσεις φαίνεται ότι τους ευαισθητοποίησε για θέματα για τα οποία δεν είχαν προβληματιστεί νωρίτερα. Κάποιοι συμμετέχοντες χαρακτηριστικά αναφέρουν: «Αποκόμισα νέες γνώσεις, προβληματίστηκα για το αν κάνω όλα αυτά στην τάξη. Έμαθα ότι τίποτε δεν είναι δεδομένο και ότι πρέπει να προσέχω και να εστιάζω στην τάξη. Οι ιδέες ήταν πολλές και εφαρμόσιμες», «Εφαρμόσαμε πολύ ωραίες ιδέες κατά την επιμόρφωση, που με έκανε να μπω στη διαδικασία να θέλω να τα εφαρμόσω άμεσα στην τάξη μου», «Εκτός των ιδεών για την εξυπνότερη και αποτελεσματικότερη διαχείριση των ομάδων, το σεμινάριο με έκανε να νιώσω μεγαλύτερο ενδιαφέρον και περιέργεια να οργανώσω ή να συμμετάσχω ως καθηγητής και συντονιστής ή βοηθός σε μελλοντικά πρότζεκτ».

Σε αρκετές περιπτώσεις η επιμόρφωση ενίσχυσε ψυχολογικά τους εκπαιδευτικούς, τους ενδυνάμωσε, καθώς συνέβαλε στην επιβεβαίωση πρακτικών που ήδη υιοθετούν. Επίσης, μέσω της αλληλεπίδρασης με τους συναδέλφους τους αισθάνθηκαν λιγότερο μόνοι, αισθάνθηκαν ότι και οι υπόλοιποι συνάδελφοι αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες. Αντιπροσωπευτικές αναφορές είναι οι εξής: «Αποσαφήνισα κάποιες έννοιες. Άκουσα πολλές και διαφορετικές απόψεις από συναδέλφους που με βοήθησαν να κάνω μια ενδοσκόπηση. Προβληματίστηκα αρκετά, αλλά από μια αισιόδοξη ματιά. Νιώθω πιο σίγουρη να δοκιμάσω καινούργια πράγματα στο σχολείο», «Ωφελήθηκα ιδιαίτερα, καθώς κάποια θέματα τα εφαρμόζα πρακτικά, στις διαπροσωπικές μου σχέσεις με τα παιδιά, αλλά μετά το σεμινάριο είχα πλέον και τη θεωρητική κάλυψη, τις στρατηγικές και την τακτική... Νομίζω ότι μπορώ να σταθώ διαφορετικά στην τάξη και να έχω καλύτερη συνεργασία με τα παιδιά, ενώ εκείνα θα έχουν καλύτερες επιδόσεις αφού θα ενθαρρύνονται όποτε χρειάζεται», «Απεννοχοποίηση σε ό,τι έχει να κάνει με τις προβληματικές συμπεριφορές και με τις λύσεις τους. Δεν είμαι μόνη», «Ειλικρινά μια επιμόρφωση που σε κάνει να αφυπνίζεσαι, μια επιμόρφωση που σε ζυπνά. Έμαθα και αναθεώρησα πράγματα που ήξερα. Έμαθα νέους όρους και απέκτησα νέες γνώσεις γύρω από το θέμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ταυτίστηκα με απόψεις και διαφώνησα επίσης με άλλους επιμορφούμενους. Μπήκα στο κλίμα της βιωματικής μάθησης και δούλεμα ομαδικά. Πήρα θάρρος για να προχωρήσω στο δύσκολο χώρο της εκπαίδευσης και να προσπαθήσω να γίνω κι εγώ ένας κοινωνικός μεταρρυθμιστής».

Επίσης, η ενδοσχολική επιμόρφωση, καθώς δίνει τη δυνατότητα άμεσης σύνδεσης της θεωρίας με την πράξη, και μάλιστα όχι με την πράξη γενικά, αλλά με τον τρόπο που δρουν οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στο συγκεκριμένο σχολείο, ώθησε τους συμμετέχοντες να μπου σε μια διαδικασία αναστοχασμού. Είναι χαρακτηριστικές οι ακόλουθες αναφορές: «Αποκόμισα νέες ιδέες για εφαρμογή στην τάξη, εναλλακτικούς δρόμους για επίτευξη στόχων και πολύ υλικό για 'αναστοχασμό' σχετικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούσα και μ' αυτές πάνω στις οποίες τελευταία πειραματίζομαι», «Αποσαφήνιση ορολογίας σε διαπολιτισμικά θέματα κ.ά. νιώθω πιο υπεύθυνος στο εξής ως άνθρωπος και εκπαιδευτικός, πιο ικανός στον επαγγελματικό μου ρόλο. Διαπίστωσα δε ότι δεν είμαι τόσο ριζοσπαστικός και προοδευτικός όσο νόμιζα».

Τέλος, σε επίπεδο σχολικής μονάδας ενισχύθηκε η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ήδη από τη φάση καταγραφής των επιμορφωτικών τους αναγκών οι

συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί μπαίνουν σε μια διαδικασία διαλόγου με τους συναδέλφους και μάλιστα θα πρέπει να συμφωνήσουν στη θεματική της επιμόρφωσης, καθώς και σε θέματα καθαρά οργανωτικά. Αλλά και κατά την επιμόρφωση οι γενικές αρχές της προώθησης του διαλόγου μεταξύ των εκπαιδευτικών, της εργασίας σε ομάδες, της ανάθεσης ομαδικών εργασιών που υιοθέτησαν οι περισσότεροι επιμορφωτές, φαίνεται ότι έδωσε την ευκαιρία για τη βελτίωση της συνεργατικής κουλτούρας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ενδεικτικές αναφορές των συμμετεχόντων είναι οι εξής: «*Εφόρμωσα το συμβόλαιο τάξης μαζί με συνάδελφο σε συνδιδασκαλία*», «*Έμαθα για νέους τρόπους προσέγγισης και επικοινωνίας με τους γονείς. Έμαθα για την ενεργητική ακρόαση και κάποιες τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων.... Επίσης, κατάλαβα πως πρέπει να κινηθούμε ως σχολείο για την τήρηση κανόνων και γενικά για τον προγραμματισμό κανόνων του σχολείου, ώστε να μειωθεί η επιθετικότητα μεταξύ των μαθητών*», «*Έγινε σχεδιασμός εθνογραφικού προγράμματος, το οποίο θα πραγματοποιηθεί την επόμενη σχολική χρονιά στο σχολείο μας*», «*Όσο πείρα και αν έχω, πάντα έχει κάτι να προσθέτει η πείρα των άλλων εκπαιδευτικών που δεν μπορεί να εκφράζεται τόσο εύκολα και σε τέτοιο εύρος, όσο σε ένα σεμινάριο που συναντιόμαστε για να μιλήσουμε και ν' ακούσουμε πάνω σε ένα ίδιο θέμα*».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι από τη διδασκαλία μιας θεματικής από τον ίδιο επιμορφωτή αποκομίζουν πολύ διαφορετικά πράγματα οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί, ακόμη και αν πρόκειται για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στην ίδια σχολική μονάδα. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι από τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στην ίδια επιμόρφωση διατυπώνονται πολύ διαφορετικά σχόλια σε ό,τι αφορά τη χρηστικότητα και τη δυνατότητα εφαρμογής της προσφερόμενης γνώσης. Για παράδειγμα, αν και όλοι είναι ικανοποιημένοι, κάποιοι θεωρούν πολύ επαρκή τη σύνδεση με την πράξη, ενώ άλλοι επισημαίνουν τον θεωρητικό της χαρακτήρα. Οι διαφορετικές αυτές εκτιμήσεις, πιθανότατα, απορρέουν από το διαφορετικό στάδιο επαγγελματικής ανάπτυξης και από το διαφορετικό προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού.

Επίσης, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν θετικά τις επιμορφώσεις όταν οι γνώσεις και οι προτεινόμενες πρακτικές δεν είναι ήδη γνωστές και τετριμμένες, αλλά ταυτόχρονα δεν είναι και πολύ ακραίες, καινοτόμες, εξαιρετικά διαφορετικές από όσα ήδη κάνουν. Φαίνεται, ότι δημιουργείται μεγαλύτερη ετοιμότητα να αποδεχθούν και να δοκιμάσουν πρακτικές οι οποίες δεν είναι πολύ απαιτητικές, σύνθετες, 'ξένες' από όσα πραγματικά μπορούν και είναι εξοικειωμένοι να κάνουν.

Πως αποτιμούν οι εκπαιδευτικοί τη μεθόδευση των σεμιναρίων

Αναφορικά με τη μεθόδευση των σεμιναρίων επισημαίνονται ως θετικά στοιχεία η συμμετοχή των ίδιων στη διδακτική διαδικασία, η βιωματική προσέγγιση, η ανάθεση δραστηριοτήτων, η επίλυση αποριών τους από τους επιμορφωτές, η χρήση παραδειγμάτων, η δυνατότητα να συζητήσουν προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο σχολείο τους. Χαρακτηριστικές είναι οι ακόλουθες αναφορές: «*Οι συμμετέχοντες πήραμε μέρος σε βιωματικές δραστηριότητες, πράγμα που μας βοήθησε να εξασκηθούμε σε ζητήματα και τεχνικές διαχείρισης θυμού, να καταλάβουμε λόγους που δυσκολεύουν τη συνεργασία μας με τους γονείς και τους μαθητές και να αρχίσουμε να ψάχνουμε τρόπους να αντιμετωπίσουμε την κάθε δυσκολία που συναντάμε με σοβαρότητα και ψυχραιμία ατομικά για κάθε περίπτωση*», «*Σημαντική η άντληση ιδεών για πρακτική εφαρμογή μέσα στην τάξη, πέρα από τη θεωρητική*

κατάρτιση. Πλούσιο υλικό στον τομέα αυτό προσέφερε η παρουσίαση της κ. Χ η οποία αφιέρωσε αρκετό χρόνο για να μας παρουσιάσει ιδέες και παιχνίδια που μπορούν να εφαρμοστούν μέσα στην τάξη, καθώς και πλούσια σχετική βιβλιογραφία», «Ο τρόπος ενημέρωσης ήταν απλός και προσιτός με πολλά παραδείγματα. Η θεωρία ήταν όσο χρειαζόταν και η συμμετοχή των εκπαιδευτικών με παραδείγματα και εντυπώσεις βοήθησε πάρα πολύ», «Ο βιοματικός τρόπος προσέγγισης του θέματος απ' τον ομιλητή, η εποικοδομητική μέθοδος έρευνας με την υποβολή ερωτήσεων προβληματισμού στο κοινό, καθώς και η βιντεοπροβολή κάποιων δράσεων και η αντιπαραθέση απόψεων λειτούργησαν ενισχυτικά και αποτελεσματικά», «Πρωτότυπη και ενδιαφέρουσα μέθοδος αφού πραγματοποιήθηκε και δραματοποίηση», «Παρουσίαση power point χωρίς όμως να γίνεται κουραστικό, καθώς δεν περιλάμβανε θεωρίες αλλά έρευνες απόλυτα εφαρμόσιμες. Βιοματικές δραστηριότητες (ομάδες), απόλυτα αναζωογονητικό, ζεκούραστο και αποτελεσματικό».

Επίσης, πολύ θετικά αξιολογήθηκαν από τους συμμετέχοντες σεμινάρια που έδιναν τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και εξαιρετικά θετικά σχόλια διατυπώθηκαν σε περιπτώσεις όπου οι επιμορφωτές ανέθεσαν ομαδικές δραστηριότητες. Αντιπροσωπευτικές αναφορές είναι οι εξής: «Θεωρώ πολύ σημαντικό ότι δόθηκε έμφαση στη δυναμική της ομάδας», «Πολύ ενδιαφέρουσα και αποδοτική ήταν η συνάντηση όπου χωριστήκαμε σε ομάδες και στην πορεία συμμετείχαμε σε ένα παιχνίδι ομαδικό. Ο κάθε εκπαιδευτικός έλεγε ένα περιστατικό παραβατικότητας μαθητή και πως το αντιμετώπισε», «Η αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους κατά τη διάρκεια των σεμιναρίων με βοήθησε να δω από διαφορετική σκοπιά πολλά προβλήματα της σχολικής ζωής», «Οι δημιουργίες ομάδων από τη μικρότερη ομάδα στη μεγαλύτερη μας βοήθησε στο άνοιγμα του εαυτού μας και πολύ γρήγορα αισθανθήκαμε άνετα, ζεστά και ευχάριστα. Δημιουργήθηκε ωραία ατμόσφαιρα και αυτό που έζησα θα με βοηθήσει να το εφαρμόσω μέσα στην τάξη».

Ιδιαίτερα τονίζεται το θετικό κλίμα που δημιούργησαν οι επιμορφωτές, ως βασική προϋπόθεση επιτυχίας του σεμιναρίου. Στο θετικό αυτό κλίμα φαίνεται να συμβάλλει και η αφήγηση 'προσωπικών ιστοριών/ εμπειριών' από τους επιμορφωτές («θεωρώ ότι σε πρακτικό επίπεδο πήρα κάποιες πληροφορίες. Μου άρεσαν πολύ οι προσωπικές εμπειρίες του καθηγητή και οι ιστορίες που άκουσα. Γενικά αισθάνομαι ότι δεν έχασα το χρόνο μου και άκουσα πολύ ενδιαφέροντα πράγματα. Νιώθω ότι φεύγω γεμάτη»). Η εγγύτητα του επιμορφωτή με τους εκπαιδευτικούς δημιουργεί πολύ θετική διάθεση στους επιμορφούμενους. Πολύ συχνά οι επιμορφούμενοι εκφράζουν την ικανοποίησή τους για επιμορφωτές οι οποίοι κατανοούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν («Η επιμορφώτρια εξαιρετική, καταρτισμένη, ευγενική, υπομονετική, πρόθυμη να συζητήσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε. Το κυριότερο, μας τόνωσε το ηθικό, μας θύμισε γιατί κάνουμε αυτή τη δουλειά και μας έδειξε πως με ήρεμο αλλά απόλυτο τρόπο μπορούμε να «υπερασπίσουμε» τον εαυτό μας και το επάγγελμά μας», «Σε άλλα σεμινάρια τόση κατανόηση και ουσιαστική βοήθεια για αυτό που αντιμετωπίζουμε καθημερινά δεν έχω εισπράξει. Συγχαρητήρια στην εισηγήτρια!»).

Ως προς τη μεθόδευση φαίνεται να έχει θετική επίδραση στους εκπαιδευτικούς η εναλλαγή και η ισορροπία μεταξύ επιστημονικής προσέγγισης των θεμάτων και πιο πρακτικής προσέγγισης. Μέσα από τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται πόσο σημαντικές είναι οι τεχνικές επιμόρφωσης ενηλίκων, όχι τόσο για τη μετάδοση γνώσης, όσο

για τη διαμόρφωση στάσεων, την ενίσχυση αισθήματος αυτοπεποίθησης, την κινητοποίηση για εφαρμογή της νέας γνώσης.

Οι περιπτώσεις σεμιναρίων για τις οποίες διατυπώθηκε δυσαρέσκεια για τη μεθόδευση που ακολουθήθηκε από τους επιμορφωτές είναι ελάχιστες. Ειδικότερα, οι συμμετέχοντες σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρουν ότι προτάθηκαν εκπαιδευτικές πρακτικές που δεν ανταποκρίνονται στην ελληνική πραγματικότητα ή στην πραγματικότητα του συγκεκριμένου σχολείου και είναι δύσκολο να εφαρμοστούν. Σε άλλες περιπτώσεις αναφέρθηκε ότι ο χρόνος που αφιερώθηκε για τη θεωρητική προσέγγιση του θέματος ήταν πολύ περισσότερος από αυτόν που αφιερώθηκε για δοκιμή και μεγαλύτερη εξοικείωση με εφαρμογές. Ένα άλλο σημείο όπου εντοπίστηκαν αδυναμίες από τους εκπαιδευτικούς αφορούσε την προσαρμογή των παραδειγμάτων στο προφίλ του σχολείου και των συμμετεχόντων. Σε κάποιες περιπτώσεις αναφέρεται ότι τα παραδείγματα δεν ήταν εστιασμένα στη βαθμίδα ή στον τύπο σχολείου όπου διδάσκουν οι επιμορφούμενοι, γεγονός που μπορεί να αποδοθεί στο ότι ναι μεν ο επιμορφωτής ήταν ειδικός στη θεματική (π.χ. ψυχολόγος εξειδικευμένος στις διαπροσωπικές σχέσεις), αλλά δεν είχε αρκετή εξοικείωση με το χώρο της εκπαίδευσης και του σχολείου. Επίσης, σε ορισμένες περιπτώσεις αναφέρεται ότι τα παραδείγματα δεν αντιπροσώπευαν τα αντικείμενα που διδάσκουν κάποιοι εκπαιδευτικοί, γεγονός που είναι σε κάποιο βαθμό αναμενόμενο και εύλογο όταν το σεμινάριο απευθύνεται σε συλλόγους διδασκόντων σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και όχι σε ομάδες εκπαιδευτικών κοινής ειδικότητας. Επίσης, μια αδυναμία που αναφέρεται –σε ελάχιστες μεν περιπτώσεις- αλλά παρουσιάζει ενδιαφέρον είναι ότι η εστίαση σε ατομικές περιπτώσεις φαίνεται κάποιες φορές να κουράζει τους εκπαιδευτικούς, να διασπά τη συνοχή της επιμόρφωσης και να εκλαμβάνεται ως περιπτωσιολογία (*«Αναλώναμε πολύ χρόνο σε κάποια συγκεκριμένη ερώτηση που έθετε κάποιος συνάδελφος και συχνά δεν ήταν και τόσο ουσιαστική»*, *«Δεν διατηρήθηκε συνοχή καθώς υπήρξαν αναφορές σε διάφορα εκπαιδευτικά θέματα από τους συμμετέχοντες και ο εισηγητής δεν εμπόδισε την εκτροπή από το βασικό θέμα συζήτησης»*, *«Δεν υπήρχε συνοχή. Αποπροσανατολιζόταν η παρουσίαση των εννοιών από διαπιστωμένες κοινές εμπειρίες των συμμετεχόντων, δόθηκε μεγάλη έκταση και λιγότερο βάρος και χρόνος σε κατευθυντήριες γραμμές»*).

Τι προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση των σεμιναρίων

Από την επεξεργασία των φύλλων αξιολόγησης προκύπτουν πολύ χρήσιμες προτάσεις από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Καταρχάς, προτείνεται το περιεχόμενο να εξειδικεύεται ανάλογα με τον τύπο σχολείου και την ειδικότητα των εκπαιδευτικών, να δοθεί μεγαλύτερη έμφαση στις μαθησιακές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών, να αξιοποιούνται εμπειρίες από σχολεία με παρόμοιες δυσκολίες εντός και εκτός Ελλάδας, να παρουσιάζονται πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα, καθώς και πληροφορίες για πρακτικές που υιοθετούνται σε άλλες χώρες, να παρουσιάζεται η οπτική των ίδιων των μεταναστών (μαθητών και γονέων).

Ως προς τη μεθόδευση των σεμιναρίων προτάθηκε να δίνεται μεγαλύτερη έμφαση σε πρακτικές εφαρμογές, σε βιωματική προσέγγιση των θεμάτων, σε ομαδικές δραστηριότητες, στη μελέτη ‘περιπτώσεων’, στις προσωπικές εμπειρίες, ανησυχίες και δυσκολίες των εκπαιδευτικών. Εμφατικά και επανειλημμένα διατυπώνεται το αίτημα των εκπαιδευτικών να τους δοθούν «εργαλεία» για τη διευκόλυνση του έργου τους. Επίσης, προτείνεται το

διδασκτικό υλικό να διατίθεται πριν από το σεμινάριο, ώστε οι συμμετέχοντες να έχουν μια πρώτη εξοικείωση με τη θεματική, οπότε να επιδιώκεται στο πλαίσιο του σεμιναρίου η εφαρμογή ή η εμβάθυνση. Ακόμη εκφράστηκε η επιθυμία για παροχή διδακτικού υλικού σχετικά με πρακτικές που υιοθετούνται σε άλλες χώρες, διδακτικό υλικό εξειδικευμένο κατά βαθμίδα και γνωστικό αντικείμενο, σχέδια διδασκαλίας και καλές πρακτικές συναδέλφων.

Τέλος, ως προς την *οργάνωση* οι εκπαιδευτικοί προτείνουν η υποστήριξη να είναι σταθερή και διαρκής σε τακτά χρονικά διαστήματα, τα σεμινάρια να γίνονται ή να σχεδιάζονται από τις αρχές του σχολικού έτους, να εμπλέκονται σε σχετικές επιμορφώσεις και άλλες ομάδες αναφοράς (π.χ. γονείς, στελέχη εκπαίδευσης, εκπρόσωποι του δήμου), να χορηγείται στα σχολεία σχετικό επιμορφωτικό υλικό, η επιμόρφωση να έχει τη μορφή πρότζεκτ στο πλαίσιο του οποίου το διδακτικό προσωπικό του σχολείου θα έχει την ευκαιρία να δοκιμάσει πρακτικές με στόχο τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, να υπάρχει διαβάθμιση στα σεμινάρια, όσον αφορά τις γνώσεις που θα πρέπει να έχει ο εκπαιδευτικός που θα το παρακολουθήσει.

Γενικές διαπιστώσεις

Μια πρώτη διαπίστωση είναι ότι η επιμόρφωση υλοποιήθηκε με εξαιρετικά αποτελέσματα σε σχολεία των οποίων οι διευθυντές ήταν θετικά διακείμενοι απέναντι στην ενδοσχολική επιμόρφωση και είχε την αποδοχή του συλλόγου διδασκόντων. Επίσης, υπήρξαν περιπτώσεις σχολείων που ο σύλλογος διδασκόντων δεν επιθυμούσε αρχικά τη συμμετοχή στην επιμόρφωση και ο διευθυντής είτε τους έπεισε είτε ακόμη και τους «πίεσε» για συμμετοχή. Ακόμη και στις περιπτώσεις αυτές οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εκφράζονται πολύ θετικά για την εμπειρία τους. Αντίθετα σε περιπτώσεις σχολείων στα οποία το ενδιαφέρον για την ενδοσχολική επιμόρφωση ξεκίνησε από μία μικρή ομάδα εκπαιδευτικών, χωρίς την υποστήριξη του διευθυντή, δεν κατέστη δυνατή η υλοποίησή της.

Σε όλα τα σεμινάρια εκφράστηκε εξαιρετικά μεγάλη ικανοποίηση των συμμετεχόντων για το κλίμα που επικράτησε, γεγονός που αποτελεί μια ένδειξη για τη δυνατότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης να συμβάλλει στη βελτίωση των σχέσεων και του κλίματος σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Εξάλλου και ρητά αναφέρεται από κάποιους εκπαιδευτικούς ότι το σεμινάριο τους έδωσε τη δυνατότητα να ανταλλάξουν απόψεις, να εκφράσουν κοινούς προβληματισμούς και να συζητήσουν για θέματα για τα οποία δεν τους δίνεται η ευκαιρία σε άλλη περίπτωση, παρά το γεγονός ότι εργάζονται κάθε μέρα στον ίδιο χώρο.

Μεταξύ των θετικών επιδράσεων των ενδοσχολικών σεμιναρίων, αξίζει να επισημανθεί η πολύ ουσιαστική συμβολή τους στην κουλτούρα του σχολείου, στην καλλιέργεια κλίματος συνεργασίας μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων και στη συνειδητοποίηση από τους συμμετέχοντες ότι τα προβλήματα σε επίπεδο σχολικής μονάδας αντιμετωπίζονται πιο αποτελεσματικά όταν υπάρχει κοινή αντίληψη και συνεργασία του συλλόγου διδασκόντων (*«Κατανόησα ότι η συνεργασία στο πλαίσιο του συλλόγου είναι πολύ αποδοτική»*, *«Η σημαντικότερη ιδέα που αποκόμισα είναι ότι πρέπει να ανοίξει μια συνεχής και πολύπλευρη συζήτηση μεταξύ των διδασκόντων στο σχολείο μας για τα προβλήματα που*

προκύπτουν για να ανταλλάσουμε εμπειρίες και ιδέες σ' ένα κλίμα ελευθερίας, ανθρωπιάς, εμπιστοσύνης, καλής προαίρεσης και ειλικρίνειας»).

Ο ρόλος του επιμορφωτή αποδεικνύεται καθοριστικός για την επιτυχία των σεμιναρίων. Επιμορφωτές που υιοθετούν συγκεκριμένες πρακτικές/ τεχνικές (π.χ. αφήγηση προσωπικών ιστοριών, χρήση παραδειγμάτων, βιωματική προσέγγιση, μελέτη περιπτώσεων, αξιοποίηση των ατομικών εμπειριών των εκπαιδευτικών, απάντηση σε ατομικές απορίες μέσα από την αξιοποίηση της θεωρίας) φαίνεται να κερδίζουν το ενδιαφέρον των επιμορφούμενων και να μπορούν να επιδράσουν πιο αποτελεσματικά.

Σε αρκετές περιπτώσεις τα σχολεία είχαν την ετοιμότητα να αξιοποιήσουν την επιμόρφωση ως μέσο βελτίωσης του έργου του σχολείου. Σε κάποιες περιπτώσεις η ενδοσχολική επιμόρφωση αποτέλεσε την αφορμή για την κινητοποίηση της ευρύτερης εκπαιδευτικής και όχι μόνο κοινότητας. Για παράδειγμα σε σχολεία στη Στερεά Ελλάδα, στην επιμόρφωση παραβρέθηκαν στελέχη εκπαίδευσης και η επιμόρφωση δημοσιοποιήθηκε σε τοπικά μέσα ενημέρωσης. Στη Θεσσαλία κινητοποιήθηκαν σχολεία και εκδήλωσαν ενδιαφέρον για συμμετοχή στην Πράξη μετά από παρακολούθηση σεμιναρίου ενδοσχολικής επιμόρφωσης. Σε αρκετές περιπτώσεις ενδοσχολικών σεμιναρίων διατέθηκε περιορισμένος αριθμός θέσεων σε εκπαιδευτικούς γειτονικών σχολείων. Σε πολλές από αυτές τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν εκδήλωσαν ενδιαφέρον για την οργάνωση ενδοσχολικής επιμόρφωσης στο δικό τους σχολείο την επόμενη σχολική χρονιά.

Συμπεράσματα

Οι εμπειρίες μάθησης των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας συμβάλλουν πολλαπλά τόσο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στην αποτελεσματικότητά τους όσο και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου. Μέσω των πρακτικών αυτών προωθείται ο διάλογος και η συνεργασία μεταξύ των μελών του συλλόγου διδασκόντων, διαμορφώνεται μια κοινή κουλτούρα και κλίμα συνεργασίας και επιτυγχάνεται η κοινή δέσμευση για την επίτευξη των στόχων και των οραμάτων του σχολείου.

Ωστόσο, φαίνεται ότι οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις οι οποίες οργανώνονται από έναν φορέα εκτός σχολείου έχουν όρια και περιορισμούς, οι οποίοι απορρέουν κυρίως από το γεγονός ότι πρόκειται για δράσεις με «ημερομηνία λήξης». Μια ενδιαφέρουσα διάκριση των μορφών ενδοσχολικής μάθησης είναι αυτή του Huysman (2000), ο οποίος διακρίνει την «προσέγγιση παρέμβασης» από την «προσέγγιση διαδικασίας». Στην πρώτη περίπτωση η μαθησιακή διαδικασία είναι οργανωμένη, αποτελεί μια ειδική δραστηριότητα η οποία αποσκοπεί στην επίτευξη συγκεκριμένων στόχων του σχολείου. Στη δεύτερη περίπτωση η μάθηση εξωτερικεύεται από κάποιους εκπαιδευτικούς του σχολείου και εσωτερικεύεται από κάποιους άλλους. Στην περίπτωση αυτή η διαδικασία μάθησης δεν είναι οργανωμένη, αλλά αποτελεί ρουτίνα του σχολείου, είναι άμεσα συνδεδεμένη με όλες τις πτυχές του παιδαγωγικού έργου, με τη ζωή του σχολείου, είναι αδιάκοπη και δεν έχει όρια. Το ζητούμενο θα λέγαμε ότι είναι τα σχολεία να αποκτήσουν χαρακτηριστικά κοινοτήτων μάθησης υιοθετώντας τη δεύτερη από τις παραπάνω προσεγγίσεις.

Μια διαρκής διαδικασία επαγγελματικής μάθησης θα έδινε την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό μέσα από την ανάλυση της διδασκαλίας και των παιδαγωγικών ενεργειών του

γενικότερα, καθώς και της δράσης των συναδέλφων του, να επαναπροσδιορίζει τη γνώση και τη δράση του (Feiman-Nemser 1990, Hammerness et al. 2005: 359, Schön 1983, Zeichner & Liston 1996). Ο κάθε επαγγελματίας θα μπορούσε ο ίδιος να οργανώνει τη μάθησή του ως μια διαρκή διαδικασία, ωστόσο ενισχυτικά προς την κατεύθυνση αυτή θα λειτουργούσε το περιβάλλον εργασίας - στην περίπτωση των εκπαιδευτικών το σχολείο- υπό την προϋπόθεση ότι αυτό έχει αποκτήσει χαρακτηριστικά κοινότητας μάθησης. Ειδικότερα, σε ένα σχολείο που έχει τέτοια χαρακτηριστικά, οι εκπαιδευτικοί μαθαίνουν καθημερινά κατά την άσκηση του έργου τους, στοχάζονται κριτικά και συλλογικά με τους συναδέλφους τους και μέσω της διαδικασίας αυτής βελτιώνεται το έργο τους και προωθείται η μάθηση των μαθητών (Bolam et al. 2005: 145, Vescio et al. 2008: 81).

Βιβλιογραφία

- Andrew, M. D. & Schwab, R.L (1995). Has reform in teacher education influenced teacher performance? An outcome assessment of graduates of an eleven-university consortium. *Action in Teacher Education*, 17 (3), 43-53.
- Ball, D.L. & Cohen, D.K (1999). Developing practice, developing practitioners: toward a practice-based theory of professional education. Στο L. Darling-Hammond & G. Sykes (Eds.), *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 3-32.
- Barone, T. et al. (1996). A future for teacher education developing a strong sense of professionalism. Στο: J. Sikula, Th.J. Battery & E. Guyton (Eds.), *Handbook of research on teacher education*. New York: prentice Hall, 1108- 1145.
- Berry, B. et al. (2005). The power of teacher leadership. *Educational leadership*, 62 (5), 56.
- Bollam, R. et al. (2005). *Creating and sustaining professional learning communities*. Research report number 637. London: General Teaching Council for England, Department for Education and Skills.
- Carr, W. & Kemmis S. (1997). *Becoming critical*. London: Falmer Press
- Carter, K. & Anders, D. (1995). Program pedagogy. Στο F. Murray (Eds.), *The teacher educator's handbook: building a knowledge base for the preparation of teachers*. San Francisco: Jossey-Bass, 557-591.
- Creemers, B.P.M. (1994). *The effective classroom*. London: Cassell.
- Darling-Hammond, L. (1988). Policy and professionalism. Στο A. Lieberman (Eds.). *Building a professional culture in school*. New York: Columbia University, 55-77.
- Darling-Hammond, L. & Baratz-Snowden, J. (2005). *A good teacher in every classroom*. USA: Jossey Bass.
- Donovan, M.S. et al. (1999). *How people learn: bridging research and practice*. Washington, DC: National Academies Press.
- Feiman-Nemser, S. & Buchmann, M. (1989). Describing teacher education: a framework and illustrative findings from a longitudinal study of six students. *Elementary School Journal*, 89 (3), 365-378.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: structural and conceptual alternatives. Στο W.R. Houston (Eds.). *Handbook of research on teacher education*. New York: McMillan, 212-229.
- Fullan, M. (1993). Why teachers must become change agents. *Educational Leadership*, 50 (6), 12-17.
- Glazer, E.M. & Hannafin, M.J (2006). The collaborative apprenticeship model: situated professional development within school setting. *Teaching and teacher education*, 22, 179-193.

- Graham, A. & Phelps, R. (2003). Being a teacher: developing teacher identity and enhancing practice through metacognitive and reflective learning processes. *Australian Journal of Teacher Education*, 27 (2), 11-24.
- Huysman, M. (2000). An organizational learning approach to the learning organization. *European Journal of work and organizational psychology*, 9, 133-145.
- Imant, J. (2002). Restructuring school as a context for teacher learning. *Educational Research*, 37, 715-732.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Kennedy, M. (1999). The role of pre-service teacher education. Στο L.Darling-Hammond (Eds.). *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*. San Francisco: Jossey-Bass, 54-85.
- Knowles, J. & Holt-Reynolds, D. (1991). Shaping pedagogies through personal histories in pre-service teacher education. *Teacher College Record*, 93, 87-113.
- Kyriakides, L. (2008). Texting the validity of the comprehensive model of educational effectiveness: a step towards the development of a dynamic model of effectiveness. *School effectiveness and school improvement*, 19 (4), 429-446.
- Lieberman, A. & Miller, L. (1999). *Teachers transforming their world and their work*. Teacher College press.
- Little, J. (1990). The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College record*, 91, 509-536.
- Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: a sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Louis, K.S. & Marks, H.M. (1998). Does professional learning community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools. *American journal of education*, 106 (4), 532-575.
- Ματσαγγούρας, Η. & Χέλμης, Σ. (2002). Εκπαιδεύοντας το δάσκαλο της μετανεωτερικής εποχής: από τον τεχνοκράτη στο στοχαστικό-κριτικό δάσκαλο. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-25.
- Minott, M. (2008). Valli's typology of reflection and the analysis of pre-service teachers' reflective journals. *Australian Journal of Teacher Education*, 33 (5), 55-65.
- Ξωχέλλης, Π. & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη.
- Paine, L. (1990). *Orientation towards diversity: what do prospective teachers bring?* Research Report 89-9. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Education.
- Παπαναούμ, Ζ. (2007). Ενδοσχολική επιμόρφωση (των εκπαιδευτικών). Στο Π. Ξωχέλλης (Επιμ.), *Λεξικό της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης, 257-260.
- Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Parsons, M., & Stephenson, M. (2005). Developing reflective practice in student teachers: collaboration and critical partnerships. *Teachers & Teaching*, 11, 95-107.
- Phillips, J. (2003). Powerful learning: creating learning communities in urban school reform. *Journal of curriculum and supervision*, 18 (3), 240-258.
- Richardson, V. (1996). The case for formal research and practical inquiry in teacher education. Στο F.B. Murray (Eds.), *The teacher educator's handbook*. Washington: American Association of Colleges for Teacher Education, 715-737.
- Sawyer, R.K. (2004). Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Research*, 33 (2), 12-20.
- Schön, D.A. (1983). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Terhart, E. (1998). Formalised codes of ethics for teachers: between professional autonomy and administrative control. *European Journal of Education*, 33 (4), 433-444.
- Teddlie, C. & Reynolds, D. (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press.
- Vescio, V. et al. (2008). A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning. *Teaching and teacher education*, 24, 80-91.
- Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective teaching: an introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Παράρτημα 1



ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΣΧΟΛΕΙΩΝ
ΣΕ ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ
Τομέας Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

ΟΡΓΑΝΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ²
(συμπληρώνεται από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς)

Στόχος του οργάνου είναι να καταγραφούν οι απόψεις σας για την υπάρχουσα κατάσταση του σχολείου. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την επεξεργασία των απαντήσεών σας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για το σχεδιασμό της επιμόρφωσης που θα υλοποιηθεί στο πλαίσιο του έργου αυτού. Ας σημειωθεί ότι πρόσβαση στα στοιχεία αυτά θα έχουν μόνο οι επιστημονικοί υπεύθυνοι της επιμόρφωσης.

Παρακαλείσθε να σημειώσετε με κύκλο τον αριθμό που εκφράζει την άποψη σας για κάθε μια από τις προτάσεις που ακολουθούν. Δεν υπάρχει κάποια σωστή απάντηση, απλώς σημειώστε για κάθε πρόταση ποιος αριθμός εκφράζει περισσότερο τη δική σας αντίληψη.

1. ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Κλίμακα διαβάθμισης: 1= διαφωνώ πλήρως/ δεν γίνεται σχεδόν ποτέ
2= διαφωνώ/ σπάνια γίνεται
3= συμφωνώ/ γίνεται κάποιες φορές
4= συμφωνώ/ γίνεται σχεδόν πάντα

Στο σχολείο σας...

Γίνεται ετήσιος προγραμματισμός των δράσεων	1	2	3	4
Οι σκοποί και οι στόχοι είναι ξεκάθαροι	1	2	3	4
Οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών είναι προτεραιότητα	1	2	3	4
Επικρατεί η άποψη ότι όλοι οι μαθητές του σχολείου έχουν ικανότητες μάθησης	1	2	3	4
Υπάρχει η προσδοκία ότι ο κάθε μαθητής θα αποκομίσει όφελος από τη διδακτική και την παιδαγωγική διαδικασία	1	2	3	4
Επιδίδεται η καλλιέργεια της προσωπικότητας και του χαρακτήρα των παιδιών	1	2	3	4
Το πρόγραμμα διαφοροποιείται προκειμένου να ανταποκριθεί στις ανάγκες του κάθε μαθητή	1	2	3	4
Παρέχεται εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη εργασία στην τάξη	1	2	3	4
Υπάρχει σαφώς καθορισμένο σύστημα κανόνων και ποινών για θέματα συμπεριφοράς των μαθητών	1	2	3	4
Οι κανόνες είναι σαφείς	1	2	3	4
Το σύστημα κανόνων και ποινών τηρείται	1	2	3	4
Υπάρχει διαρροή των μαθητών	1	2	3	4
Δίνονται ευκαιρίες διαρκούς μάθησης στους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
Οι μαθητές λαμβάνουν ανατροφοδότηση για την επίδοσή τους	1	2	3	4

² Εργαλείο διερεύνησης περιβάλλοντος επεξεργασμένο από το Κέντρο Έρευνας και Υποστήριξης Σχολείων σε θέματα Διοίκησης και Επιμόρφωσης (ΚΕΡΥΣΔΕ), Τομέας Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.

Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Οι γονείς ενημερώνονται τακτικά για την επίδοση των παιδιών τους	1	2	3	4
Υπάρχει πλούσια σχολική ζωή	1	2	3	4
Υπάρχει κατάλληλος εξοπλισμός και εποπτικά μέσα διδασκαλίας	1	2	3	4
Εισάγονται καινοτομίες στη διοίκηση	1	2	3	4
Εισάγονται καινοτομίες στη διδασκαλία	1	2	3	4
Εισάγονται καινοτομίες σε παιδαγωγικές δραστηριότητες	1	2	3	4
Υπάρχει συνεργασία με την ευρύτερη κοινότητα	1	2	3	4
Οι εκπαιδευτικοί συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	1	2	3	4
Οι γονείς συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	1	2	3	4
Οι μαθητές συμμετέχουν στη διαδικασία λήψης αποφάσεων	1	2	3	4
Επικρατεί ομαδικό πνεύμα	1	2	3	4
Υπάρχουν χρόνια προβλήματα	1	2	3	4
Υπάρχει ευχάριστο και άνετο περιβάλλον	1	2	3	4
Οι μαθητές...				
Δείχνουν να περνούν ευχάριστα στο σχολείο	1	2	3	4
Έχουν κίνητρα για μάθηση	1	2	3	4
Έχουν καλές επιδόσεις στα μαθήματα	1	2	3	4
Έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους	1	2	3	4
Έχουν καλές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
Οι εκπαιδευτικοί...				
Έχουν αίσθημα ευθύνης για τις επιδόσεις των μαθητών	1	2	3	4
Έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές	1	2	3	4
Ενδιαφέρονται για τα προβλήματα των μαθητών	1	2	3	4
Συνεργάζονται μεταξύ τους για θέματα διδακτικής	1	2	3	4
Συνεργάζονται με τη διεύθυνση του σχολείου	1	2	3	4
Συνεργάζονται με τον σχολικό σύμβουλο	1	2	3	4
Συνεργάζονται με τους γονείς	1	2	3	4
Θεωρούν ότι η συνεισφορά του καθενός εντάσσεται σε μια ομαδική προσπάθεια και εξυπηρετεί κοινούς στόχους	1	2	3	4
Έχουν ξεκάθαρη εικόνα για τα καθημερινά τους καθήκοντα	1	2	3	4
Αναπτύσσουν πρωτοβουλίες	1	2	3	4
Συμμετέχουν σε διοικητικά και οργανωτικά θέματα του σχολείου	1	2	3	4
Αναζητούν ευκαιρίες επιμόρφωσης	1	2	3	4
Συμμετέχουν σε έρευνες με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου	1	2	3	4
Είναι ανοιχτοί σε καινοτομίες με σκοπό τη βελτίωση του σχολείου	1	2	3	4
Χρησιμοποιούν τεχνικές για να βεβαιωθούν ότι όλοι οι μαθητές μαθαίνουν	1	2	3	4
Βρίσκουν τρόπους να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών	1	2	3	4
Πειραματίζονται σε νέες μορφές και τεχνικές διδασκαλίας	1	2	3	4
Αξιοποιούν τις νέες τεχνολογίες στη διδασκαλία	1	2	3	4
Οι γονείς...				
Επισκέπτονται το σχολείο για ενημέρωση	1	2	3	4
Ενδιαφέρονται για τις επιδόσεις των παιδιών	1	2	3	4
Ενδιαφέρονται για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών	1	2	3	4
Συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς	1	2	3	4
Ενδιαφέρονται για τη λειτουργία του σχολείου	1	2	3	4
Εμπλέκονται ενεργά στη σχολική ζωή	1	2	3	4

Παράρτημα 2



Δράση: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας
Υποδράση: Ενδοσχολική Επιμόρφωση, Επιστ.υπεύθυνη: Μαρία Λιακοπούλου

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΩΝ ΑΝΑΓΚΩΝ
(συμπληρώνεται από τον διευθυντή και τους εκπαιδευτικούς)

Η ενδοσχολική επιμόρφωση στοχεύει στο να προσφέρει γνώσεις και πρακτικές για θέματα που αφορούν το εκπαιδευτικό έργο του σχολείου. Ως εκ τούτου η καταγραφή των δικών σας προτεραιοτήτων και αναγκών είναι απαραίτητη, προκειμένου να συγκεκριμενοποιήσουμε τη θεματική. Τα αποτελέσματα που θα προκύψουν από την επεξεργασία των απαντήσεών σας θα αξιοποιηθούν αποκλειστικά για το σχεδιασμό της επιμόρφωσης που θα υλοποιηθεί στο σχολείο σας.

A. ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Τμήμα βασικής εκπαίδευσης (Σχολή – Τμήμα):

Άλλες σπουδές:

Χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση:

1- 5 6-10 11-15 16-20 21-...

Χρόνια υπηρεσίας στο συγκεκριμένο σχολείο:

1- 5 6-10 11-15 16-20 21-...

B. ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ

1. Πόσο σημαντικές θεωρείτε τις παρακάτω θεματικές σε σχέση με τις δικές σας ανάγκες και την πραγματικότητα του συγκεκριμένου σχολείου;

A. ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΣΤΗΝ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΤΑΞΗ

Αριθμήστε τις παρακάτω θεματικές (1- 8) ξεκινώντας από τη θεματική που θεωρείτε πιο σημαντική

Διαπολιτισμική εκπαίδευση: σκοποί και στόχοι διδασκαλίας	
Θεωρίες & κίνητρα μάθησης	
Μέθοδοι διδασκαλίας (εξατομικευμένη, ομαδική, πρότζεκτ)	
Σύγχρονα μέσα διδασκαλίας	
Διαπολιτισμική διάσταση στα προγράμματα διδασκαλίας	
Χρήση σχολικών εγχειριδίων και κατασκευή διδακτικού υλικού	
Αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης	
Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μικτές τάξεις	

Β. ΘΕΜΑΤΑ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ & ΑΓΩΓΗΣ
Αριθμήστε τις παρακάτω θεματικές (1- 8) ξεκινώντας από τη θεματική που θεωρείτε πιο σημαντική

Γενικές αρχές και εφαρμογές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	
Νομοθετικό πλαίσιο και θεσμικές ρυθμίσεις για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών	
Μαθητική διαρροή (αίτια, πρόληψη)	
Διαπροσωπικές σχέσεις στη σχολική μονάδα & τεχνικές επικοινωνίας	
Προβλήματα συμπεριφοράς και κοινωνικής ένταξης των μαθητών	
Συνεργασία σχολείου- γονέων σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον	
Σχολική ζωή και πολιτιστικές δραστηριότητες ως μέσα διαπολιτισμικής αγωγής	
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε σχολεία με πολυπολιτισμική σύνθεση	

3. Από τα προηγούμενα θέματα καταγράψτε κατά σειρά προτεραιότητας εκείνα που προκρίνετε με βάση τις ιδιαίτερες συνθήκες του σχολείου όπου υπηρετείτε (μέχρι 3).

- 1).....
- 2).....
- 3).....

4. Αιτιολογήστε την επιλογή της πρώτης θεματικής για επιμόρφωση που προτείνετε και προσδιορίστε το περιεχόμενο που θα θέλατε να καλύπτει.

ΠΡΩΤΗ ΕΠΙΛΟΓΗ:

Γιατί.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Περιεχόμενο.....
.....
.....
.....

Ευχαριστούμε

Όνοματεπώνυμο (προαιρετικά):

Θεσσαλονίκη,

Παράρτημα 3



ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΕΙΟ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ



Δράση: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας
Υποδράση: Ενδοσχολική Επιμόρφωση, Επιστ.υπεύθυνη: Μαρία Λιακοπούλου

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

I. Παρακαλείστε να αναφέρετε επιγραμματικά τις εκτιμήσεις σας για τη συγκεκριμένη επιμόρφωση.

Εκτιμήσεις

- Περιεχόμενο
(π.χ. χρηστικότητα,
πληρότητα κ.λπ.)
- Συνοχή μεταξύ
των ενοτήτων
- Μεθόδευση
- Διδακτικό υλικό

II. Τι θεωρείτε ότι αποκομίσατε εσείς προσωπικά:

α) Σε επίπεδο γνωστικό (π.χ. ενημέρωση, αποσαφήνιση εννοιών, νέες γνώσεις κ. λπ.):

.....
.....

β) Σε επίπεδο εφαρμογής (αν αποκομίσατε συγκεκριμένες ιδέες για εφαρμογή στο σχολείο):

.....
.....

III. Τι θα προτείνατε για τη βελτίωση

α. του περιεχομένου:

.....
.....

β. της μεθόδευσης:

.....
.....

γ. του κλίματος:

.....
.....

Όνοματεπώνυμο:

Τόπος/ ημερομηνία:

Δράση: Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας

ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΣΕΜΙΝΑΡΙΟΥ (Συμπληρώνεται από τους επιμορφωτές)

1) Τι θεωρείτε ότι αποκόμισαν οι συμμετέχοντες από την ενότητα που διδάξατε:

α) Σε επίπεδο γνωστικό (π.χ. ενημέρωση, αποσαφήνιση εννοιών, νέες γνώσεις κ. λπ.):

.....

.....

β) Σε επίπεδο αντίληψεων

.....

.....

γ) Σε επίπεδο εφαρμογής (σε περίπτωση που δόθηκαν εργασίες):

.....

.....

2) Πόσο ικανοποιημένος/ η είστε σχετικά με...

	1= ελάχιστα			6= πάρα πολύ		
Την ενημέρωσή σας για τους στόχους του σεμιναρίου	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
<i>Ενημέρωση για το προφίλ των επιμορφούμενων</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
<i>Συνεργασία με τους άλλους επιμορφωτές (εφόσον υπήρχαν άλλοι επιμορφωτές στη θεματική)</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
<i>Χρόνο για την ανάπτυξη του αντικειμένου της εισήγησής σας</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
<i>Χώρο διεξαγωγής του σεμιναρίου</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
<i>Υποδομή</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>
<i>Γραμματειακή υποστήριξη</i>	1 <input type="checkbox"/>	2 <input type="checkbox"/>	3 <input type="checkbox"/>	4 <input type="checkbox"/>	5 <input type="checkbox"/>	6 <input type="checkbox"/>

3) Σχολιάστε την παρουσία των επιμορφούμενων στο σεμινάριο (συνέπεια, συμμετοχή, ενδιαφέρον)

.....

.....

4) Διατυπώστε τις προτάσεις σας για βελτίωση των επιμορφωτικών σεμιναρίων

.....

5) Άλλες παρατηρήσεις...

.....

